

改革を迫られる学士課程教育

—教養教育による再構築—*

Reform of a Bachelor Program : Emphasis on Liberal Arts Education

高橋 正樹*

はじめに

本稿の目的は、議論の対象を大学院とは区別した「学士教育課程」に限定したうえで、現在、大学教育がなぜ、どのように改革を求められているのかを明らかにすることである。本稿は、筆者自身が、日頃、大学の教育が根本的に問い直されていると実感しながら、教育現場でそれをいかに整理し説明するかという必要性に強く迫られ、自分なりの考えの整理としてまとめた内容といってよい。教育学は筆者のいわゆる「専門」分野ではない。しかし、大学の問題を考える過程で、これからの大学教員は、教育それ自体の専門家であることを求められると強く思うようになった。本文で詳しく述べるように、日本の大学教員は研究志向の強いフンボルト型理念によってアイデンティティを確保してきたため、高校までの教員とは違い教育の専門家であることを必ずしも要求されてこなかった。しかし、そのようなことは許されない状況が今日の大学「教員」を取り巻いているように思う。大学は社会との対話の中で常に自己変革を遂げていく必要があるとすれば、いま大学を取り巻く変化を正確に認識することが、変化に対して大学人として主体的に対応するために不可欠であろう。

本稿の結論を先取りしていえば、つぎのようになる。すなわち、今日、日本の大学は知識基盤社会化、ユニバーサル化による学生像の変化、雇用条件の悪化という大学を取り巻く経済社会構造の変化を受けているため、従来の研究中心のフンボルト型大学の在り方を根本から問い直し、学生が社会で求められる共通の基礎学力として教養教育の充実を図る必要があるということである。

1 教育しない大学・勉強しない学生

1-1 フンボルト型大学

大学には変化してはならない原点のようなものがある。歴史的にみるならば、大学が大学として失っていけない要素は、第1に、自由を基盤とする組織として、学術の再生産と社会の啓発にあたり、第2に、人間形成と教養教育をおこない、第3に、専門職教育をおこなうことであろう。この自由な組織として実施する学術研究、教養教育、専門職教育の三つは、1946年のアメリカの対日教育使節団の報告書に大学の三大機能として謳われ、一般に広く受け入れられた内容である¹。戦前、軍部と政府の弾圧によって学問の自由を失い、「国家ノ須要」（帝国大学令）に応じる学生を育てることを求められた歴史をもつ日本の大学では、自由を基盤とする組織としての大学の位置づけは決して譲ることのできない要件であろう。大学はとくに国家権力に対して、学問の自由のために大学の自治を標榜してきた。ただし、のちに述べるように、大学の社会との関係をもっぱら国家権力からの自由としてのみ捉えるのでは、現在、大学が突きつけられている新たな時代の変化に対して、硬直した対応しかできなくなる。

日本の大学とはそもそもどのような特徴があるのか。これを明確にしないと、何を変え、何を変えてはいけないかが明確にならない。ここでは、その特徴を「フンボルト型」大学として類型化しな

¹ 寺崎昌男「大学が大学であること」『大学時報』2006年9月号、27-8頁。

が明らかにしたい。日本の大学はドイツの影響を受けて、真理の探求というフンボルト型の「学問の自由」と「学習の自由」にアイデンティティを求めたといわれる²。金子によれば、「フンボルト理念」と呼ばれ、フンボルトやフィヒテによって主張されたこの大学教育理念における教師観、教育観、学習観はつぎのように整理される³。

- (1) 教師はまず研究者であり、その心身を真理の探究にささげている。それは高度な道徳性を教師に与えるから、教師は研究者であることによって学生に人格的な影響を与える。
- (2) 講義において、教師は自らの研究体験から真実を探求する知的興奮を再現しつつ学生に訴える。学生はそれを追体験することによって、擬似的に知的体験をし、成果を体得する。
- (3) 学生自身もひとりの真実の探求者である。学生は孤独の中で書物に向かい、知識の体系と格闘する。したがって、学生の学習は全く自主的でなければならず強制されてならない。ここから、学問の自由の対概念として、「学習の自由」という概念が生まれる。

ボローニャに誕生した中世ヨーロッパの大学が学生主体の専門職業教育が主だったのに対して、フンボルト型大学の特徴は、学問の権威に基づく教員主体の学術研究が主だということである。そこでは、学生の自治が教員の自治に変わり、教育よりも研究がより重視されるようになった。

荻谷はフンボルト型大学の「学問の権威」に基づく学者としての教授や講義という授業形態をつぎのように説明する。すなわち、かつてのフンボルト型大学には「学者」がいた。そこでは、知識の生産者である学者が知識の伝達者であり、「学問」とは学者たちが語りかける知識そのものであり、それゆえ、「講義」こそが学問を伝授し、修得するための手段であった。学問の権威を背景にしていたから、教授法が問題になることはなく、学問の専門家であれば、「教師」である必要などなかった。このような時代に大学で教授と学生の間を基礎づけていたのは、「学問それ自体の権威」である。学問の具現者である教授の前で、真理の探究者でもある学生は学問の権威への服従者を旨とする。このような関係において、学者＝大学教授の身体の中に学問が存在する限り、研究と教育との分離という問題は起こりようがなかった。なぜなら、教員が自分の学問について語る「講義」こそが、研究と教育の統合の場であり、その講義を聴講することで、高度な専門教育がおこなわれると信じられていたからである。この予定調和が信じられていた背景には「学問の権威」があった。19世紀ドイツには、「教授が授業に10分遅れる権威」というものがまことしやかに語られていたという⁴。フンボルト型大学は、人気のない教員は学生団体によって首になったボローニャの大学とは根本的に大学の目的と組織が異なっていた。

しかし、この研究と教育との統合という幸運な「特殊な」ケースは、19世紀半ばのドイツの大学と、それをモデルとしたアメリカの大学院のみであるという。19世紀末、それまで教養教育機関であったアメリカの大学は、ドイツの研究型大学をモデルにして、大学院という全く新しい高等教育機関を教養教育中心の学部教育の上に作り、そこで研究と教育を統合した⁵。

1-2 教育しない大学・勉強しない学生

戦後の日本の大学においては、戦前の大学の全体主義への迎合に対する反省から、フンボルト型の

² フンボルト型大学の日本への導入については、以下を参照されたい。潮木守一『フンボルト理念の終焉？—現代大学の新たな元—』東信堂、2008年、6章。

³ 金子元久『大学の教育力』筑摩書房、2007年、63-4頁。

⁴ 児玉善仁「大学とは何であったのか」児玉義仁・別府昭郎・川島啓二編『大学の指導法—学生の自己発見のために—』東信堂、2004年、16頁。

⁵ 荻谷剛彦『変わるニッポンの大学—改革か迷走か』玉川大学出版部、1998年、173-4頁。

モデルの「学問の自由」を根拠に、大学は学術研究を中心とし学問の府として独立を守ることで社会に寄与するという志向が、大学の理念として掲げられた。次にその特徴を考察したい。

第1に、学問の自由が研究の自由のみではなく、教育の自由としても解釈され、教育内容は個々の教員の専門学術研究に立脚した教育権に基づく信じられた。すなわち、大学の基礎組織である「学部」は特定の学術分野に対応し、学部の専門分野としての体系性で授業内容が決められた。また、教員は個々の学術的専門分野での研究能力を評価され教員となり、その専門分野での能力と関心に基づいて、どのような科目をつくりどのような授業内容にするかを決める。そして、大学教育の直接の焦点が専門的学術分野の能力を形成することにおかれてしまう。このように、大学は、研究と教育の一体性を名目にし、実は研究の論理を教育の論理に押し付ける傾向があり、研究する側の必要性が教育の内容を決めてしまう傾向がある⁶。

第2に、学問は学生が主体的に行なうべきであるという理念によって、「学習の自由」が正当化された。戦後になると、真理の探究という理念がある一方で、進学率の上昇によって学生数が増加した。とくに私立文系では大量の学生数を抱えることになったが、政府による財政支援がなかったか不十分であるため、かれらを教育する教授数と施設は十分ではなかった。その狭間で矛盾が高まったが、そこでの矛盾を覆い隠し大学教員の存在理由を支えるイデオロギーとして使われたのが、フンボルト理念に基づく「学習の自由」であった。それは学問の府たる大学の学生は、自由意志によって主体的な営みとして学習をすべきである、という原理である。言い方を変えれば、勉強するもしないも学生の自由であり、それをとくに教師が強制すべきものではないと主張され、他方でこの理念がマスプロ化した大学教育の質の悪さの顕在化を抑えていた⁷。フンボルト型大学像は、大学や教員にとって教育機関としての不十分さを覆い隠してくれる便利な原理でもあった。

その結果、「教育しない大学、勉強しない学生」が日本の大学の特徴になったが、このような大学が存続し得た理由は、一定の経済社会構造にあった。すなわち、入学後、勉強しなかったのは卒業がやさしかったからだ、それだけではなく、より大きな理由は卒業さえすれば就職できたからである。就職の機会は大学時代の成績とはほとんど関係なく、企業の人事課も「大学の教育に期待していない」と公言していた。マスプロ化した大学では丁寧な教育は所詮困難であるから、教育成果の評価は甘くなる。また、企業は大学の成績を評価しない。企業は学生を受験勉強による基礎的な学力と学習習慣によって評価し、入社後の社内教育で人材を育成した。こうした大学の中身と出口の構造によって、学生が勉強しないのが必然的な帰結となった。かつてのこのような大学は教員にとっても、学生にとっても都合の良い楽天地であった。学生は高い授業料を払っても入学した時点でその価値は得ており、学生は授業をサボった。そこで教員と学生の両者がともに満足する解が休講であったという指摘もあながち間違いでもなかった⁸。

2 変革を求める経済社会的条件の変化

2-1 知識基盤社会

上述のように、日本の大学が戦後、教育の危機に直面しなかったのは、フンボルト理念という研究と教育を統合するイデオロギーの存在と、大学に実質的な教育をあえて求めなかった経済社会的条件があったからである。しかし、現在、その経済社会的な条件が大きく変化している。すなわち、今日、

⁶ 同上, 174, 192 頁; 金子, 前掲, 17, 84-5 頁。

⁷ 金子, 同上, 106-8 頁。

⁸ 矢野真和『大学改革の海図』玉川大学出版部, 2005 年, 30 頁。

生活するために高度な知識が必要な社会（知識基盤社会）になっている一方で、同年代の人口の半数が大学に進学するという大学のユニバーサル化が到来し、他方、グローバリゼーションにより雇用環境が悪化し、学生が大学を出ても必ずしも正規社員として就職できない状態になった。次にこれら経済社会的変化を詳しくみていこう。

知識基盤社会に移行すると、個々人の雇用機会の観点からも、そして民主的な社会の実現という観点からも知識をもっていることが重要な要因となる。すなわち、知識は職業的にも社会的にも個人の権利の実現を左右する重要な要素となった。

第1に、一人ひとりの職業生活にとって、知識基盤社会において個人がもつ知識や技能は一層重要になっている。すなわち、知識が経済活動の中心的な原動力となっており、知識労働者の需要が高まっている。今日、正規社員に求められる能力は複雑で総合的である。たとえば、食品販売の仕事をする者は、食品への安心や安全を重視する社会の動きを理解し、あるいはその仕入れ先を世界に求めなければならない。そこでは、国際的な交渉や異文化理解が重要な要因として求められる。言い換えれば、知識がないということは安定した収入が確保できないに等しいことになる。そして、安定した収入が確保できないということは、現代社会においては生きる権利を奪われる等しい⁹。

したがって、高等普通教育の普及は、福祉国家政策の一部となっている。その考えは、教育社会学者が強調するように、できるだけ多くの若者が高等教育を受けることで、雇用条件を良くし社会の格差を減らそうという観点である¹⁰。

第2に、民主主義の成熟のためにも個人の知識や技能は重要である。すなわち、高度な知識と技能は、個人が社会的存在もしくは市民¹¹として、人類の科学技術の発展や進むべき社会の方向性を判断する際の基盤である。高度に知識化した社会であるからこそ、中等教育までではなかなか手に負えない環境問題、遺伝子工学などさまざまな複雑な倫理問題が山積している。また、グローバル化した現代世界では一国、一地域を越えた広がりや相互に複雑な関係を形成しており、国際経済のあり方や戦争と平和など人類が直面した地球的問題群への判断が一人ひとりに求められている¹²。これら現代の人間と社会の諸問題を知り、考察する機会をすべての若者に学校教育において与えることが、高度知識社会、グローバル化した社会の高等教育の役割であろう。もしも、基礎知識や知識の活用能力の格差が拡大すれば、複雑な知識社会になった今日の民主社会の基盤をも弱体化させる可能性がある。以上のことから、理念的には、雇用の観点からも民主主義の観点からも、すべての若者に大学が教育を提供することが求められる。

2-2 雇用環境の悪化

90年代以降、日本では安定的な雇用環境が崩壊したことが、大学の変革を求める要因となった。一般的にいえることは、かつては大学を卒業すれば何らかの企業に正規社員として就職でき、終身雇用、年功序列という日本の慣行にしたがった雇用環境があった。ところが、91年あたりを境に、大学をめぐる環境が一変した。すなわち、91年のバブル崩壊とそれに続く経済のグローバリゼーションによって、若年労働市場は極度に悪化して、大学を卒業しても安定した正規社員になれない事態が生じた。

⁹ このことは、本田が指摘するように、逆説的には教育が格差を拡大させるということでもある。これは教育のもつ選抜機能でもある。本田由紀『軋む社会—教育・仕事・若者の現在』双風舎、2008年、33頁。

¹⁰ 荻谷剛彦『なぜ教育論争は不毛なのか—学力論争を超えて』中央公論社、2005年、238-9頁。

¹¹ 本稿で市民の育成のために大学教育が必要だという場合、市民は前提条件ではなく、教育を通して育成するものであり、その内容は公共の場を積極的に構築する個人という意味である。

¹² 金子、前掲、9、120-1頁；荻谷、1998年、前掲、83-4頁；矢野、前掲、50-1、277頁。

大卒でも正規雇用を得られない若者が増え、フリーターや派遣社員のまま年齢を重ねざるを得ない層が確実に増えている。また、社内教育の余裕を失いつつある企業は即戦力を求むといて、学生に大学での学習成果を求めるようになった。

20～24歳までの失業率は90年では3.7%であったのが2003年には9.8%に増え、2008年には7.1%に低下したとはいえ¹³、サブプライムローン問題で再び増加が予想される。ネオ・リベラリズムに基づく経済のグローバル化によって、先進国の労働者はより賃金の安い優秀な世界中の労働者と競争することになり、知識と技能を持たない若者は社会へのスタート段階で、すでに大きなハンディを負っている。問題は人生のスタート段階で正規社員になれない場合は、生涯を通じてアルバイトや派遣、任期制社員のままである可能性が高まっているということである。

2-3 ユニバーサル化による学生像の変化

大学のユニバーサル化による新たな学生像は、フンボルト型大学が想定した、明確な目的と基礎学力をもち主体的に学習するという学生像とはかなり異なっている。大学のユニバーサル化自体は、知識基盤社会への対応、雇用、民主主義の観点からいえば好ましいことであろう。問題は、大学教育がその新たな学生像に対応できているかどうかである。その点を検討するために、つぎに、学力と学習意欲の低下、学習習慣の欠如および行動面から新たな学生像の特徴を考察したい。

第1に、金子による学生の類型にしたがえば、明確な学習意欲も十分な学力もない「疎外型」の学生が多数を占める大学の方が多くなっている¹⁴。すなわち、大学全入時代に突入することによって受験勉強をしなくとも大学入学が可能になり、大学入学が一定の学力を証明する機能をもたなくなった。また、選抜が可能な難関大学においても受験科目の減少、受験競争の容易化によって、入学時の学力は以前よりは低下している。また、中等教育までの「ゆとり教育」の結果、基礎学力の低下も指摘されている。その結果、学力、学習意欲ともに不十分な学生が入学することになった。教育現場の教員は学生と日々接して、その学力や学習意欲ともに十分ではないことは認識しているだろう。

第2に、今日、大学は学習習慣が十分に身につけていない学生を相手にしている。一般的現象であるが、学期末試験前でも試験勉強をしないとされる学生が増えている。その原因は大学入学の容易化が考えられる。「ゆとり教育」をめぐる交わされた議論の中で重要な論点のひとつは、ゆとり教育導入論が前提としている「過度な受験競争がこころのゆとりを奪う」という事実があるのか否かであった。しかし、データによれば、受験競争が激しかった70年代に比べ、90年代は子どもの勉強時間が確実に減少している。たとえば、高校2年生の1日の学校外の学習時間は、1979年は3時間以上が16.8%であったのが、97年では8.4%に、同じく1時間から3時間が40.2%が35.0%に減少し、逆に0分が22.3%から35.4%に増加している。また、進路希望別の学習時間では、国立大進学希望は、共通一次からセンター試験（アラカルト方式）で入試科目が大幅減少した結果、79年で142.3分から97年は106.8分へ減少し、私大希望者も入試科目減少で、79年の82分から97年の63.8分に減少した。さらに、推薦入試で入学しようと思うことで、一般入試志願者よりも1日平均30分以上、勉強時間が短くなっている¹⁵。

第3に、検証の困難さはあるが、学生の態度・マナーなど行動面での問題も大学教育が直面せざるを得ない問題になっているのではないか。「ゆとり教育」、管理教育批判、人権擁護の教育論調を受け

¹³ 総務省統計局『労働力調査・長期時系列データ』〈<http://www.stat.go.jp/data/roudou/sokuhou/tsuki/index.htm>〉閲覧日：2008年1月30日。

¹⁴ 金子、前掲、19-22頁。

¹⁵ 荻谷剛彦『教育改革の幻想』筑摩書房、2002年、124-32頁。

て、いまや多くの高校、中学ではかつてのような厳格な生活指導が難しくなっている。このような状況の中で、希望者全員が大学への入学が可能になったことによって、学生の生活指導が重要な教育課題になりつつある。すなわち、高校との接続という観点からいえば、学力のみならず行動面も含め、高校までの教育課題が十分解決されないまま、問題の多くが大学に繰り越されるようになる¹⁶。

3 高等普通教育としての学士課程教育

3-1 改革に向けての姿勢

ユニバーサル化した大学は一般にどのような目標をもつべきか。中教審の『我が国の高等教育の将来像』はその指針を示している。それによれば、ユニバーサル化した大学が設定すべき目標として、①世界的な研究・教育の拠点、②高度専門職業人の養成、③幅広い職業人養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門的分野（芸術・体育等）の教育・研究、⑥地域の生涯学習教育機会の拠点、⑦社会貢献機能（地域貢献、産学官連携、国際交流等）を打ち出している¹⁷。この分類自体は網羅的であり、大きな異存はないであろう。問題は、個別の大学がそれぞれ、どれを主要な目標として設定すべきかということである。多くの大学は③と④を中心に普通の大学として世界水準を目指すべきであろう。理由はいたって簡単である。すでに述べたように、職業人や市民としての能力を大学が学生に提供することが緊急の課題であり、それがまずはすべての学士課程教育の必要最低要件になっているからである。世界的な研究・教育の拠点、高度専門職業人の育成はすべての大学が実践することは容易ではない。また、直接、在学生に関係ない生涯教育や社会貢献は余力の範囲内での目標であろう。とくにその経費のほとんどを学生納付金に依存している私立大学にとって、学費負担者に直接関係ない生涯教育や社会貢献は優先順位を下げざるを得ない。したがって、ユニバーサル化した大学が求められる教養教育と幅広い職業人教育が、学士課程教育の重要な部分になることが求められるだろう。

このように今後の大学教育の方向性を総合的な教養教育と幅広い職業人教育を内容とする学士課程教育の充実であるとするなら、フンボルト型大学にアイデンティティを求めてきた日本の大学が、この改革要求にどう対応できるのかが問題となってくる。

フンボルト型大学では、単純化していえば、研究者としての教員が自身の専門研究分野の視点から教育内容を決定していた。すなわち、カリキュラムに表現される教育内容は、研究者としての教員の専門分野に細分化された学問に基づく専門科目が中心となる。組織的には、専門研究者から構成される学部が大学での自己完結的な基礎単位になっている。それがさらに、学科、コース、研究室（ゼミ）に細分化されている。学生は入学前の時点からかなり細分化された専門領域を選択することになり、専門ゼミでひとりの教員に囲い込まれてしまう。なぜこのような細分化された学士課程教育の内容や方法になるかといえば、組織的にも学部・学科という教育単位が、学問の専攻分野の教員を中心に構成されているからである。

しかし、このような専門分野の教員を中心にした組織は、現在、大学教育に求められている変化に対応することが容易でない原因になっている。なぜなら、「学士課程の教育が学部に分断されている結果として、教育の問題が専門分野の論理に取り込まれてしまい、それを学習という観点から見直すことがむずかしい点」¹⁸があるからである。そこでは、ポストを失いたくない、自分の研究領域を教えたい、といった専門分野の教員の論理が前面に出てしまう¹⁹。

¹⁶ 荻谷、1998年、前掲、54-5頁。

¹⁷ 中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像（答申）』2005年1月28日、13頁。

¹⁸ 金子、前掲、112頁。

その一方で、教員や学術研究をめぐる環境も大きく変わりつつある。専門分化の進んだ研究の世界では、ひとりの研究者がなす仕事はどんどん断片化していく。先人たちの業績の隙間を埋めていくような研究の成果は、制度化された学界での評価にはむすびつくものの、それがそのまま大学での教育にむすびつくわけではない²⁰。さらに、かつての学問や教授の権威を振り回すことも、社会的には受け入れられないだろう。

したがって、学士課程教育の改革の姿勢として、さしあたり2点指摘したい。第1に、ユニバーサル化した学士課程での教育内容は、必ずしも教員の専門研究の内容と一致するものではないという点である。ただ、誤解のないようにいうなら、大学教員は研究をする必要がないということではない。現実には各大学の機能による重点の違いはあるだろうが、教養教育、専門職業教育とともに、学術研究は大学の三大機能のひとつであることには変わりはない。しかし、教員にとってではなく、学士課程の学生が何を学ぶ必要があるかを考えれば、授業が求める研究にも相應の時間を費やす必要がある。言い換えれば、授業のための研究と専門学術分野の研究と全く別ではないし、全く一致するというわけでもない。いうまでもなく、研究は大学教員のアイデンティティの核心であるが、教員は自分の専門研究以外にも授業の必要があれば新たな研究をする必要があるということである。

第2に、その上で、大学に求められている学士課程教育改革は既存の学部、学科を越えた視点からの構想が求められる。かりに個々の教員は柔軟な発想をもって改革を考えることができて、学部や学科単位での議論や決定になると、その組織としてのアイデンティティに拘束されてしまう。あるいは、金子のように、個々の学部は専門分野の専門家集団であるが、広い意味での社会での活動に必要な資質とその形成についての特別の見識をもっているとは限らないのかもしれない。したがって、大学人として、常に大学とは何か、教育とは何かという問いかけをすることによって、大学全体が社会との関係においてモニタリングを通じて教育改革を設計する必要がある²¹。ただし、立教大学の全学共通カリキュラムを実現させた寺崎昌男がいうように、大学というところが変わるには合意を辛抱強くつくっていく、そのプロセスこそが大事だ。そこを怠ると、どこかで非常に大きなツケがまわってくる可能性があることも忘れてはなるまい²²。

3-2 高等普通教育

(1) 社会に接続する大学教育

学士課程教育の改革の出発点は、研究者志望ではない多くの学生が社会に出る前に何を学ぶべきかという視点であろう。それは「社会に接続する大学教育」という言葉で表現できよう。日本の大学では、フンボルト型大学の発想から、「大学の専門知識は企業では役立たない」とか「就職のための教育は大学の使命ではない」とかいわれ続けてきた。この大学と企業の大学教育についての奇妙な一致が成立したのは、厳しい受験競争と良好な雇用環境が原因であったことはすでに述べたとおりである。しかし、大学がユニバーサル化した時代におけるフンボルト型大学の問題点は、金子が強調するように、そこでの教育が、多くの若者にとって高校までの教育の流れと断絶しており、また卒業後の社会とも断絶しているということである。すなわち、大学に進学する若者は、大学に入学するまでの少年期においては、教科という形で基礎学力をつけることになっている。他方で、大学での学習が終わる

¹⁹ 潮木守一『大学再生への具体像』東信堂、2006年、185-8頁。

²⁰ 荻谷、1998年、前掲、183-4頁。

²¹ 金子、前掲、181頁。

²² 寺崎昌男「教養教育の創造と課題—カリキュラム改革と組織のあり方をめぐって—」児玉義仁・別府昭郎・川島啓二編『大学の指導法—学生の自己発見のために—』東信堂、2004年、241頁。

と、職業人としてであれ市民としてであれ、広い意味での社会における自分の役割を引き受けることを求められている。「この二つの段階の間に必要な転換が、大学教育を受けている間に生じなければならないのである」²³。いいかえれば、ユニバーサル化した大学への入学者にとっての大学教育は、小学校から始まる教育段階と社会を接続するプロセスであることが望ましい。

しかし、これまで大学の側は、学術教育というきわめて異質なものとして大学教育を構想してきた。しかも大学入学者は、とくに入学後わずか4年のうちに生涯のうちもっともドラスティックな非連続点である就職をしなければならない。このように大学教育が社会への接続教育になっていないまま、大学生は曖昧な将来展望と不十分な経験と学力を基礎にして、厳しい大卒労働市場に突入することになる²⁴。90年代以降の大卒者の厳しい雇用状況は、グローバル化やニューエコノミーによる企業側の正規雇用削減にもよる。しかし、卒業後3年以内の離職率が3割以上であることは、大学での社会との接続教育が十分ではないことにも、その理由のひとつがあるといっていよい²⁵。

(2) 高等普通教育としての教養教育

大学のユニバーサル化は、すべての人がより高度な知識を必要とする知識基盤社会に対応するために必要なことである。すべての若者が大学に進学して高等教育を受けることが、個人にとっても社会にとっても望ましいことである。したがって、そこで求められる教育は、一部のエリートや専門家のためではなくすべての人にとって必要という意味で「普通教育」および「教養教育」である。したがって、学部・学科や学問領域の別なく、そして仕事内容の別なく、広く社会に必要な共通の基礎能力を育成することが、大学教育の重要な任務となってきた²⁶。この教育における「普通性」と「教養教育」の重視が、専門学術教育を中心とするフンボルト型教育とは異なる大きな点であろう²⁷。

こうした観点から大学教育を捉え直せば、直接には専門の学術分野での知識の伝達を目標にしているとしても、その過程において、このような基礎学力の形成を重要な課題として位置づけることは可能だ²⁸。すなわち、「専門教育を通じた教養教育」という大学教育の再構成の方向性が明らかになってくる。寺崎は立教大学の全学共通カリキュラムを構想する時に、大学50年目に変えるべき大学教育の目標として「教養ある専門人」ではなく「専門性に立った新しい教養人」という教育目標を打ち出した²⁹。また、絹川正吉は、専門教育を通じた教養教育のあり方を「専門教養科目」の提案で主張している³⁰。

3-3 総合的な学力

大学教育を高等普通教育として定義し直し、さらにその根幹は教養教育であるといった場合、それが求める学力は何であろうか。これまでの学力とは何かという議論で反省的に言われたように、知識の伝授か探求型教育かという二者択一は無意味な議論であり、両者は相互補完的でバランスよく習得される必要がある。多くの論者が学力論を展開しているが、ここでは包括的な議論を展開している志水宏吉の整理にしたがってみたい。それによると、学力は以下の三つに分けられる。

²³ 金子、前掲、27頁。

²⁴ 他方、大学教員はフンボルト型大学においては、研究者養成教育を大学教育で受け、その連続として大学院に進み研究者になっている。その意味で、大学教員にとって、大学は連続的な職業教育機関であり、この非連続性を経験していない。

²⁵ 同上、127-8頁

²⁶ 矢野、前掲、277頁。

²⁷ 沖清豪「高等教育の変容と指導法の改善」児玉義仁・別府昭郎・川島啓二編、2004年、前掲、74-7頁。

²⁸ 金子、前掲、142-3頁

²⁹ 寺崎、2004年、前掲、243-6頁。

³⁰ 絹川正吉『大学教育の思想—学士課程教育のデザイナー—』東信堂、2006年、147頁。

- (1) 知識・理解 (A 学力) ⇒ 点数化が可能で、教え込みが容易
 (2) 思考・判断 (B 学力) ⇒ 論理的思考、考える力、表現力
 (3) 意欲・関心・態度 (C 学力) ⇒ 「新しい学力観」で強調

志水はこれらの三つの学力が一体となってひとつの学力の樹を形作っていると考え、A 学力は樹にたとえれば葉である。個別の葉っぱの存在自体は取るに足らないかもしれないが、生い茂った葉っぱは、総体として大きな力を発揮する。それは忘れても良いが絶え間なく更新される。B 学力は幹や枝である。C 学力は根っこであり、その樹の存在自体を支えており、自尊感情なども含む³¹。

大学においても、知識の伝授偏重への反省から、後述するように参画型の体験学習の必要性がいわれるようになったが、その動きは初等・中等教育における議論と無関係ではないであろう。初等・中等教育をめぐるのは、戦後の教育改革で「知識重視」と「態度重視」のふたつの極を揺れ動いてきた。知識重視は伝統的教育法と呼ばれ、態度重視は「進歩主義」や「子ども中心主義」と呼ばれる。初等・中等教育の「ゆとり教育路線」はすでに 1970 年代から始まっていたが、「新しい学力観」というスローガンの下に、大きく舵が切られたのは、1990 年代に入ってからのことである。新しい学力観は、一斉授業、教師主導による知識の詰め込みは時代遅れだといい、子どもたちの「意欲・関心・態度」を重視した。また、「指導から支援へ」というスローガンが登場し、「無理やり九九を覚えさせる必要はない」「できないのも立派な個性」といった形で、基礎的な学習習慣をないがしろにするような風潮が現場に広がった。しかし、当然のことながら、どちらか片方の極だけでよいわけではなく、「知識」だけ、「態度」だけでは具合が悪い³²。

たとえば、銀林浩は、新しい学力観は、知識や理解を欠いて意欲、つまり、「やる気」だけがひとり歩きする〈頑張りズム〉になりかねないと批判する。あるいは、上野健爾は新しい学力観はともすれば、知識は必要ないという誤解を広めたが、独創性を支えるものは活用できるように蓄えられた知識であると批判する³³。

また、坂元忠芳は新しい学力観をつぎのように批判する。すなわち、そこでは、「意欲」「関心」→「思考」「判断」→「知識」「理解」という順番で、しかも、「意欲」「関心」を育てる方法として「活動」が重視された。しかし、その結果、授業では子供たちの自主性を重視するあまり、教師による指導が欠如し、活動の結果、どのような「知識」や「技術」を子どもに身につけさせるかにまで目が行かなくなる³⁴。授業がわからなくなれば学年が進むにつれて学習意欲がなくなるのは、苅谷の調査から明らかである。授業がどれだけわかっているかが、学習意欲が湧くかどうかの重要な要素である³⁵。

しかし、新しい学力観にしたがった参画型学習や体験型学習は、教師としては、生徒が自分たちで課題を見つけ、考えたり調べたりする授業をやっているつもりでも、やり方次第では、「自分の好きなことができる授業」として勉強がわからない生徒にも歓迎される可能性がある。こうした授業は、勉強が不得意な生徒にも「楽しい」時間となる。しかし、楽しかったという記憶は残っても、結局何を学んだか分からなくなってしまう。問題発見や問題解決能力は、体験的学習によってのばすことはできず、むしろ、それまで得た知識に依存する。さらに、知識や理解を欠いた意欲や関心の高まりが極端になれば、「思い込み」「独りよがり」になる。あるいは、基礎的な学力や知識をあまり軽視すれば、緻密な議論を積み重ねる知性も身につかないまま、根拠の乏しい自己主張だけの批判的態度が形成さ

³¹ 志水宏吉『学力を育てる』岩波書店、2006 年、37-9 頁。

³² 志水、前掲、28-33 頁。

³³ 上野健爾『「学力低下」とは何か』大野晋・上野健爾編『学力があふない』岩波書店、2001 年、83、85 頁。

³⁴ 坂元忠芳『「正しい学力観」の読み方』旬報社、1994 年、73-7 頁。

³⁵ 苅谷、2005 年、前掲、237 頁。

れかねない³⁶。したがって、「学習の導入部」において、子どもの興味や関心を高めようとする授業が重要でも、そこでの興味や関心が学習の実質に結びつき、理解を高め定着させることにどれだけ努力がなされたかが重要である³⁷。

学士課程教育においても、参画型学習や体験型学習を取り入れる際には、体験や活動それ自身が目的化しないように、必ず知識や理解の重要性の自覚に結び付ける必要がある。すなわち、体験学習が効果ある教育方法になるためには、内省・省察・再帰・振り返りなど Reflective Approachこそが個別の体験をより客観化し、学生の学びにつなげていくうえで重要な行為となる³⁸。わずかな経験と知識によって獲得した自己認識や社会認識は、見方を変えれば強い思い込みに過ぎない。青年期にあってはとくに、初期の意欲や興味が一定の方向に強化されることにむしろ警戒すべきである。大学教育はその思い込みに対してそれと異なる見方や知識を対峙させることで、さらに深く考え知識を深めるための重要な機能を果たす³⁹。

3-4 個性尊重主義とネオ・リベラリズム

学士課程教育の改革をより理念的に考察するために、大学のフンボルト理念と共鳴する初等・中等教育における教育理念について考察したい。それは、初等・中等教育で議論されてきた「子ども中心主義」や「進歩主義」の個性尊重の原理に基づく教育理念であり、学士課程教育では、フンボルト理念による学生の自主性の尊重や学習の自由の重視という考えと共鳴する傾向がある。以下、主に荻谷剛彦の議論に依拠しながら考察したい。

ネオ・リベラリズム的傾向を強める日本社会において、個人の自由と自己責任が規範として求められるようになり、それが教育に反映されたのが「生きる力」と個性尊重の教育といえる。荻谷は金子勝にしたがい、自己責任社会の担い手を「強い個人の仮定」に基づく個人ととらえる。この強い個人仮定は、だれでも強い個人になれることを前提にしている。そして、強い個人であればこそ、「自己責任」を担いうと想定されている。

では、どうすれば、「強い個人」は誕生するのか。ひとつの政策的解答は「生きる力」と個性尊重の教育である。80年代からの教育のネオ・リベラリズムの流れに沿って、97年に中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について」で個性尊重と「生きる力」の育成が目指された。ここでは、学ぶ意欲や興味・関心を育てることが重視された。子どもに学ぶ意味の不明な知識を押し付けるより、生活との関連を重視した体験的学習のような方法がよしとされた。荻谷は、このような「強い個人」形成に含まれる人間モデルの基盤を提供しているのは教育心理学であるという。教育に対する個人の心理学的アプローチでは、自己の内側にある「何か」の方が、外側にある基準よりも行動の指針として尊ばれる。教育心理学は意味ある学習を、各個人の興味や関心にあわせて楽しいか、面白いと感じるか、個人の感性のレベルで解答する。心理学的な枠組で現実を切り取る理解が社会に広まるなかで、私たちの多くは、社会による要求を抑圧と見なし、個人の選択や自由の拡大を尊重してきた⁴⁰。

この個性尊重主義や子ども中心主義は、デューイやキルパトリック等によって、20世紀初頭のアメリカにおいて展開された「進歩主義的教育」と呼ばれた教育運動に起源を発する⁴¹。日本においては、

³⁶ 荻谷剛彦『階層化日本と教育危機』有信堂、2006年、140頁。

³⁷ 荻谷、2002年、前掲、187、202-3頁。

³⁸ 津止正敏「地域活性化ボランティア教育プログラムの深化と発展」『大学時報』2008年1月号、38-45頁。

³⁹ 金子、前掲、156頁。

⁴⁰ 荻谷、2006年、前掲、176-9頁；金子勝『反グローバリズム』岩波書店、1999年、154頁。

「受験競争」「学歴社会」「管理教育」などへの反発から、「こどものため」を強調する教育言説は根強い。しかし、問題はむしろ、何が子どものためなのか、ということだろう⁴²。「子ども中心主義」や「進歩主義的教育」で主張されていることが、本当に子どもや学生のためになるのだろうか。

個性尊重主義や子ども中心主義の教育理念の特徴は、個人を社会との関係で考察するのではなく、心理学的自己に焦点を当てている点にある。荻谷はそこにある問題点を考察するために、人間を社会的機能の中でとらえる「個人」と、心理学的な捉え方をする「自己」とに分けて考える。教育を考える場合、個人は社会的に評価されるのであるから、このふたつを分けて考えるべきだというのが荻谷の主張である。すなわち、自分のあり方が大事になったり、自分らしさが大切にされたりという「自己」の問題は、「個人」の社会的な役割や「力能」とは一応切り離して考えることができる。子ども中心主義の主張する個性主義の「自分らしさ加減」は、市民や職業人といった政治社会や経済の一単位としての個人の「力能」の問題とは別である⁴³。

したがって、人間は社会的存在であることから、強い個人仮説に基づく個性尊重教育は社会的な問題を発生することになる。第1に、個性尊重主義は自己責任論と結合する傾向が強く、個人が置かれた状況を生み出す原因としての社会的要因を無視する。子どもや学生の自主性に任せて、「勉強できなくてもいい、勉強以外のことに興味があればそれでいい、それぞれの個性だ」というように、個性を尊重する。この個性尊重と自己責任論が限りなく一体化した議論には、なぜ、子どもや学生が学力や学習意欲が不十分になったのかという社会学的観点がない。たとえば、教育を個人に還元してしまうと、受験エリートには自分の階層的な有利さを自覚させないまま、自分の頑張りがあったからだという意識のみを刷り込むことになる。そして、落ちこぼれは頑張りをしなかったからか、もしくはそれが足らなかったからかという自己選択や自己責任に帰結されてしまう。このように、教育における自己選択や自己責任の追及や個性としての解釈は、学力格差の背景にある社会的、階層的原因を隠蔽するというすぐれて政治的な含意をもつ⁴⁴。

第2に、個人は社会的評価を受けるのであり、これを軽視した個性尊重による自己評価は社会的な格差を生む原因になり兼ねない。すなわち、個性尊重は、社会的存在の個人は他者からの社会的評価にさらされること、教育の役割は子どもや学生たちが社会的な価値を付与されることになる能力を形成することであることを忘れさせる⁴⁵。『『本当の自分』探しをいくらやっても、社会の一単位としての『個人』が鍛えられるわけではない』⁴⁶。その結果、弱いまま社会的保護のない原子化された個人が多数輩出される可能性がある。すなわち、「本当の自分」探しと自己責任の論理のもとで、国家と資本の前にむき出しにされた〈個人〉が、ナショナリズムという薄い精神の膜を羽織っただけでグローバル化と向き合うことになる⁴⁷。ところが「個性尊重」教育は「知識偏重からの脱却」をめざし、「生きる力」といった望ましい理想が、誰でも「強い個人」に育つかのような幻想を振りまく。その結果、個性の尊重と自己責任論によって社会階層的な不平等が正当化され、一部の「勝ち組」の意欲は高められたとしても、不利益の蓄積とその顕在化から、全体として意欲は低下して階層化が進むことになる⁴⁸。また、「勉強なんてできなくても良いんだよ」と、降りた者を自己満足や自己肯定へと誘う個性

⁴¹ 荻谷、2002年、前掲、144頁。

⁴² 同上、16頁。

⁴³ 荻谷、2005年、前掲、256頁。

⁴⁴ 荻谷、2006年、前掲、159、161頁。

⁴⁵ 荻谷、2005年、前掲、247頁。

⁴⁶ 同上、262-3頁。

⁴⁷ 同上、282-3頁。

⁴⁸ 荻谷、2006年、前掲、187頁。

の尊重や多様性の尊重といったメカニズムが、意欲をもつ者ともたざる者、努力を続ける者と避ける者、自ら学ぼうとする者と学びから降りようとする者との二極分化を進行させているのではないかということである⁴⁹。

これら教育心理学の発達モデルが前提とする主体的な個人の発達を許す自由な教育空間と、市場主義の経済モデルが前提とする主体的な個人の自由な経済活動を許す経済空間と、市民社会派の政治モデルが前提とする主体的な個人の自由な政治参加という政治空間は、「強い個人の仮定」のうえで矛盾なく整合する。ところが、問題は、肝心かなめの「強い個人」の形成の条件となる経済社会的な基盤が揺らいでいるということだ⁵⁰。子ども中心主義にしても、市場経済主義にしても、市民社会論にしても、すべての個人が強い個人になれるわけではないという現実を無視し、自由と自己責任の論理を振舞わすところに、これらのイデオロギー性が存在する。

第3に、個性尊重主義には、個人が社会構築に積極的に関わるという視点が生まれにくい。現代社会は、国際社会や地域社会、地方自治やNGOといった国家の枠組みには収まりきらない公共性の問題を多数抱えている。ところが、強い個人仮説を前提とする個性尊重、自己責任論は、個人主義的市民論と共鳴しながら、心理学的に自己や自我を絶対化、神格化してしまう。その結果、個人の外部からの働きかけを介入や管理とみなし、社会的要求を抑圧とみなし、他者との連帯や公共性を描けないことになる。それゆえ、個人は中間集団の構築に失敗し原子化し、国家イデオロギー、ナショナリズムに対抗できなくなる。しかし、多様な公共の場をどのように作り上げていくか、そこにどう関わっていくのかを決定するのは、社会における機能的な単位としての「個人」である⁵¹。

以上のことから学士課程教育との関係からさしあたりふたつの点を指摘する。第1に、学士課程教育は学生の社会への最終ステップとして、社会化教育を重視すべきだということであろう。ここでの社会化とは、単なる社会への適応を求める社会性の修得を意味しない。むしろ、社会を変革する「社会力」育成という意味ももったものになろう⁵²。荻谷によれば、教育社会学の見地からいうと、学校教育の社会的機能には、選抜機能と社会化機能のふたつがある。選抜機能では、試験や上級学校への進学機会の決定をめぐる、教育は人々を選別し社会・経済的地位へと振り分ける。他方、社会化機能では、子どもとして生れ落ちた個人に社会的存在として必要な知識、規範や態度といったものを身につけさせ、学校はそのための知識や価値などを伝達する役割を担っているとみる。したがって、近代社会が前提とする「個人」もまた、社会化を通じて形成されるとみる⁵³。このような社会的機能をもつ学校教育（公教育）は、個性尊重を重視する「本当の自分」を尊重しようとする教育とは、原理的に相容れないと荻谷は主張する。学校教育は、「社会の維持、存続にとって必要だという合意の上に、伝達されるべきだとされる知識やスキルを、税金を使ってできるだけ多くの子どもの身につけさせようとする。これは公教育の基礎的な役割である」⁵⁴。大学教育もこの点はまったく同じであろう。上述したように、新たな経済社会的変化を受けて、学士課程教育の目的は、学生が職業人や市民としての知識や技術や価値観を磨くことであろう。問題となるのは、その合意の中身であって、何らかの合意を前提にしていること自体は否定されない。もし、それを否定するのであれば、大学教育は学校教育としての体系性を失い学生は混乱する。むしろ、必要なことはその合意内容についての議論を常に怠ら

⁴⁹ 同上、211頁。

⁵⁰ 荻谷、2006年、前掲、185-6頁。

⁵¹ 荻谷、2005年、前掲、263-4頁。

⁵² 社会力とは門脇厚司の用語である。門脇厚司『子どもの社会力』岩波書店、2007年、63頁を参照。

⁵³ 荻谷、2006年、前掲、20頁。

⁵⁴ 荻谷、2005年、前掲、260頁。

ないことだ。

第2に、学士課程教育においては、学生の学習行為を個性尊重と自己責任に帰すことなく、学生に学習を要求する姿勢が必要であろう。フンボルト理念の教育観においては、学生は自らの主体的な行為として学問や学習に取り組むことを前提にしている。これは強い個人としての学生の判断を尊重し、結果の自己責任を求める個性尊重主義と共通する。たとえば、カリキュラムはできるだけ「必修科目」をなくし、「選択科目」にすべきであることが学生の主体性を尊重することになり望ましいのだとされる。また、「学習の自由」の原理から大学での勉強は学生が内発的な意欲によってすべきであり、勉強をしないのは学生の責任であるとし、学生自身の「自己責任」論が展開される。しかし、ユニバーサル化で学力や学習意欲の不十分な多数の学生が大学に入学している。その「不都合な真実」を無視して、個性尊重主義とフンボルト理念によって正当化された学生の自己選択と自己責任に帰すだけでは、学習意欲がある学生とない学生との学力格差が拡大することになる。

4 高等普通教育の具体的内容

4-1 教育内容・カリキュラム

金子の整理を元に、ユニバーサル化した大学での教育改革の内容の概要を整理すればつぎのようになる⁵⁵。カリキュラム構造は、教養教育を体系的に編成するために、基本的には導入・基礎・専門の三層構造化することが望ましいであろう。そこでの重要な点は以下の通りである。第1に、高校から大学への接続教育を主とする導入教育が重要になってくる。これは大学入学前に必要とされている基礎学力をもたない学生と、大学での学習の方法を教えられてこなかった学生への対応である。前者は補習とよばれるもので、数学、読み書き、英語、社会、理科といった大学以前に修得が求められている基礎学力の不十分な部分の確認である。バカロレアのような中等普通教育修了証明がなく、大学進学も容易になっている日本では、基礎学力の保証までも大学に求められている。そのための対策は、この問題に早くから対応せざるを得なかったアメリカで補習（remedial education）として長い歴史がある。後者は初年次教育と呼ばれ、大学での学習に必要な学習スキルや生活指導などを含む。このような教育が求められる背景には、学生に自分で考える力を要求しながらも、その力がどうすれば身につくのかをうまく伝えることができない大学教育の現状がある⁵⁶。自分の意見を自分の頭で構築する能力が大学生であればついているという前提が期待できない以上、読み方、書き方、議論の仕方、情報の調べ方等の学習の方法を指導する必要がある。

第2に、入学時には学びたい分野の志望が具体的になっていない学生が多いから、なるべく学習の範囲を限定すべきではない。入学時には特定の専門分野を決めさせず、学年が進むにしたがって特定の専門を選択させる。または、途中での専門の変更を容易にするか、他の専攻の授業をたくさん受けられるようにする。ユニバーサル化に一足先に対応しているアメリカの大学では、入学後2～3年に専攻（major）を決める。これは従来の入学時に専攻を決め、所属学部・学科と学習内容を限定する「タテ割り志向」に対して、「総合志向」といえる。

第3に、基礎・専門の内容は体系性が求められる。各学科やコースの教員が教えたい科目をそれぞれ別々のものとして提供、展開するのではなく、主専攻と呼称される教育プログラムによって育成したい人材像を明らかにし、どのような能力や資質が必要であるかを議論し、その能力や資質に直結す

⁵⁵ 金子、前掲、35-9、158-177頁。

⁵⁶ 荊谷、1998年、前掲、114頁。

る授業やカリキュラムを体系的に編成することである。カリキュラムがどのような人材育成を目指しているか、そして個々の授業科目はどのような学習内容を想定しているかは、明示されるべきであり、担当教員は自分の専門分野ではなく、カリキュラムが求める内容を授業すべきである。すなわち、「学問の体系が先ではなく、形成すべき能力・資質が先である」⁵⁷。たとえば、日本人が英語を通じて情報の受信や発信をする「国際英語」の修得を目標とする「英語」の授業で、担当教員の専門である「イギリス文学」を扱った教科書は適当とはいえない。さらに、カリキュラムがその修了時の到達目標を明確に設定することにより、各科目の体系的スコープ（種類）のみならず、シークエンス（時間的配列）が重要である。同じ授業を1年で受講する意味と4年で受講する意味は全く異なるのであり、その意味で学年配当もカリキュラムの達成目標にしたがって体系的に組まれるべきである⁵⁸。

4-2 教育方法・実践

教育方法としては、学生の学習過程を指導する志向と学生の自主性を尊重する志向が両極としてありうるが、これまでの考察から明らかなように、指導の強化と自主的学習の支援の両方が必要である。ただし、「学習の自由」の理念のもとに学習への指導が重視されてこなかった大学においては、今日、教員による学習を求める指導が重要になってくる。なぜなら、学習意欲は必ずしも十分ではなく、また学習習慣も十分に身につけていない学生を相手に教育をする場合、黙っていても学習する学生を前提とした教育形態は機能しないことは明らかであるからだ。他方で、学士課程教育の最終的な目標は、学生に自主的に学習するための基礎学力と探求型の学習態度をつけさせることである。

この教育方法の背景にある考えは、学力の基本は学習の習慣化であるということである。志水は学力形成にとって、決定的に大事なものは「習慣づけ（ハビトゥス）」だという。ハビトゥスとは、無意識下の領域までもを含んだ習慣化された行動を意味する。換言すれば、「宿題をしないと気持ちが悪くて寝られない」と感じる子どもを育てる必要がある⁵⁹。また、矢野は大学で学生に熱心に学習させることで大学時代の学習体験によって培われた習慣化された学習が、卒業後の学習を継続させるという「学び習慣」仮説を提示している⁶⁰。

学習過程の指導（制御）を求める授業の内容と方法は、学者が学問を講義で語ることが教育とされてきたフンボルト型大学になかったものである。その具体的な方法は、学生に学習を求めるアメリカの大学で発展した。たとえば、授業の達成目標・授業の内容・日程・単位修得の条件・参考文献などを記載したシラバス作成、大学院生などを授業の補助・指導・採点などに参加させるTAの採用、授業の予習復習の課題（アサインメント）の要求、履修科目登録の上制限（キャップ制）、GPA（Grade-Point Average）による成績評価の厳格化、週2回授業（セメスター制）などがある。

単位制では、学生に1時間の授業に対し2時間の自学自習を求めている⁶¹。1単位とは、15時間授業プラス30時間の自習の合計45時間の学習時間に与えられる証明である。成績はさらにその上で学習成果を評価する基準である。言い方を換えれば、1時間の授業に対し2時間の自学自習を学生に求めるような授業内容と方法が必要だということだ。授業毎に十分な予習復習の自学自習を求めるような授業を実施すれば、自ずと履修単位数を制限することになる。これがキャップ制の意味するところであ

⁵⁷ 二宮皓「出口設定からの学士課程教育をデザインする」『大学時報』2007年7月号、78頁。

⁵⁸ 同上、81頁。

⁵⁹ 志水、前掲、117頁。

⁶⁰ 矢野、前掲、274-5頁。

⁶¹ 1998年10月の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—」において、「責任ある授業運営と厳格な成績評価の実施」「成績評価基準の明示」を強調し、単位制度の実質化を求めた。

る。また、アメリカでは1週間に2～3回の授業をおこなう科目が多く、それによって1学期間に少ない科目を集中的に学習する。日本では、週1回の授業が基本の「科目オンパレード」型カリキュラムになっている。その理由のひとつは、日本の大学のカリキュラムが相変わらず講義型の授業を中心に考えられているからであろう⁶²。

学生に学習させる工夫として、さらに、個々の授業は学習目標・達成目標を設定する必要がある。たとえば、英語教育であれば、具体的にどの程度の英語力の修得を目標とするのかを示すことで、教員も学生も学習行為の目的が明確になる。たとえば、広島大学では「到達目標型教育プログラム」開発に取り組んでいる⁶³。大川のように、教育は目的活動であり、教育目標を設定することで毎回の授業達成度や成績評価を明確に示し、学習成果を明確に示せる。これまでの授業では、教師自身が明確に授業の目的を学生に明確に示してこなかったために、学生が授業の意義や目的、達成目標を明確に把握できず、自覚的、主体的に授業に参加できなかったことが問題であった⁶⁴。

4-3 参画型学習・体験型学習

学生に学習を求めるために、上記のように成績評価の厳格化など外部的な強制力だけではなく、学習する側をいかに授業に巻き込むかが他方で重要になってくる。そのためには、授業が学生の知的関心を刺激し「気づき」を生じさせることが、学習への意欲を高めることになる。その方法として、参画や体験などが求められるが、それは上述のように参画や体験を自己目的化せず、それらを通じて知識と学生を結びつけることが重要になる。すなわち、授業は学生の関心を惹起し、問題の知的体系を紹介し、より深い学習を求め、その学習成果を確認する。大事なことは、このような手段で教員が学生の学習状況を把握し、学生と教員との関係が密接になることであろう。その方法として、参画型学習、主体的学習、サービ斯拉ーニング、体験学習などを盛り込むことが効果的である。学習の動機であり目的である自然や社会の経験が不十分な今日の学生にとって、実際の経験を教科の中に組み込んだ授業が有効になるのである⁶⁵。これら個別の工夫の背後にあるコンセプトの転換は、授業の役割として、学生の学習行為を指導することが重要な部分のひとつになるということである。

林のいう学生参画型授業は、「教師の教育的配慮のもとに、学生が主体的に授業の企画・実施・伝承に参画する授業」と定義する。学びの成果をレポートや発表などで「作品化」し、学びを達成する喜びとして「ひと仕事化」する⁶⁶。他方、宇佐美は、FDにおける講義の技術を改善しようという発想を批判し、「講義をやめよう」と訴える。本に書いてある「内容を講義で話して聞かせるのは愚かしい。ばかっている。読ませればいい」といい、授業前の課題図書や要求レポート提出と組み合わせた読み、書き、語るといった学生の学習活動を促す場としての授業を提案している⁶⁷。これらの参画型学習は、タテ（講義）とヨコ（ゼミ）に対し、ナナメ（参画クラスルーム型）の授業形態ともいえる⁶⁸。さらに、「学生コーディネーター制度」や「ピア・エデュケーション」は、上級生による下級生への何ら

⁶² 荻谷，1998年，前掲，75頁。

⁶³ 二宮，前掲書。

⁶⁴ 大川一毅「学生の意識をふまえた成績評価」児玉義仁・別府昭郎・川島啓二編，2004年，前掲，187頁。

⁶⁵ 旧来の講義形式の学習論にしたがえば、知識を上手に伝えるスキルがよい授業にとって大切だとされた。そこでは板書のしかた，話し方，説明のわかりやすさ，資料の作り方といったことがポイントだった。しかし，参画型や体験型授業では，よい授業の中身は，学生に「参加」意識をもたせるか，共同してできるかなどがポイントとなる（荻谷，1998年，前掲，119-21頁）。

⁶⁶ 林義樹『学生参画授業論—一人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法—』学文社，2002年，32-7，91-9頁。

⁶⁷ 宇佐美寛『大学授業の病理—FD批判—』東信堂，2005年，2-4頁。

⁶⁸ 沖清豪『高等教育の変容と指導法の改善』児玉義仁・別府昭郎・川島啓二編，2004年，前掲，78頁。

かの教育行為を通じての学習が期待できる。すなわち、上級生が下級生に教えるという行為を通じて学び、コミュニケーション能力や指導力の習得、さらにはキャンパス・コミュニティをつくることが期待される⁶⁹。

これらの授業が主に学生を主体的にクラスや授業運営に参画させる形態を想定している一方で、サービス・ラーニングもしくは体験型学習と呼ばれる教室外での体験を重視した授業形態も考えられる。サービス・ラーニングとは、地域におけるサービス活動と「学び」を連動させた教授法のひとつといわれる。学生たちに地域における問題に具体的にかかわらせ、そこでの経験を深く省みさせる「リフレクション」を重視し、体験を何らかの学習目標に変えていくことを目指す。体験や活動はその結果としてのより深い学習行為と不可分な関係にある。その具体的方法として、たとえば、ボランティア教育の体系化が大切であろう。ここでの体系化とは、正課・課外でのプログラムの豊富化、カリキュラムの構造化、導入期の取り組み、専門科目との接合、支援のためのサービスと施設の整備、教材・手法の開発等が必要になってくる。

ICUは1996年に国際関係学科に「国際インターンシップ」コースを開講し、現在、「コミュニティ・サービス・ラーニング」(3単位)と「国際サービス・ラーニング」(3単位)を毎学期配置している。そこでは、30日以上フルタイムのサービス活動及び報告書の提出が課され、サービス・ラーニング・アドバイザーのもとに個別のガイダンスがなされ、成績が出される。さらに関連する三つの座学コースがある⁷⁰。その他、恵泉女学園大学のフィールド・スタディ、コミュニティ・サービス・ラーニングも注目されている⁷¹。

むすび

以上、大学教育を学士課程教育ととらえた上で、その改革が求められる背景と改革の方向性を考察した。なぜ、今、大学改革なのか。その理由は知識基盤社会化、ユニバーサル化による学生の大衆化、雇用条件の悪化という大学を取り巻く経済社会構造の変化であった。その結果、従来の研究中心のフンボルト型大学の在り方を根本から問い直し、学生が社会で求められる共通の基礎学力として教養教育の充実を図る必要があるということ述べた。

最後に、本文では触れなかったいくつかの点を指摘することで今後の課題としたい。まず、学士課程教育の見直しに伴う関連施設やサービスの改善点を若干述べたい。従来の大学における施設は、教室と図書館が中心的なものであったといつてよい。語学教室やゼミ教室もあったが、講義の場である教室と、学生の自主的学習の場としての図書館という位置づけである。しかし、本文で述べたような新たな学士課程教育にとって、教室以外の学習支援施設とサービスの充実が必要となる。すなわち、講義型ではない授業形態にふさわしい教育学習の施設とサービスが求められる。さらに、1時間の授業のための2時間の自学自習を支援するサービスと場(仕掛け)が必要となる。たとえば、学習支援センター、語学学習センター、図書館の学習センター化、正課・課外学習の総合的学生支援施設などである。学習支援センターには教員を補助するティーチング・アシスタントや、学生の学習相談にのる教育スタッフが常駐することが望ましい。そこでは、ボランティア支援や体験型学習支援も必要となろう。語学学習センターは各種語学学習機器を備えた単なる教室ではなく、外国語での談話サロンや

⁶⁹ 津止正敏「地域活性化ボランティア教育プログラムの深化と発展—Reflective Approachの可能性—」『大学時報』2008年1月号、43頁。

⁷⁰ 佐藤豊「『サービス・ラーニング』の展開」『大学時報』2008年1月号、2-5頁。

⁷¹ 上村英明「体験型学習—生活園芸／フィールド・スタディ／コミュニティ・サービス・ラーニング」『大学時報』2008年1月号。

自習室をそなえたものが必要であろう。そこでは、授業の課題としてリスニングの自習の他、教員や補助スタッフによる補習指導、あるいは学生の自発的な外国語での会話、さらには国際交流や異文化理解の場としての機能が期待できる。さらに、図書館は従来型の学問の権威に基づくあり方から脱却し、ユニバーサル化した大学の学習の場として、必ずしも学習の目的と意欲が明確ではない学生を知の世界にいざなう重要な教育施設に転換することが望ましい。そのためには、図書館はまずもって学生が足を運んでくれる場でなければならない。今後の図書館を考えるには、最近注目されている「ラーニング・コモンズ」という概念が示すように、学生や教員が気軽に立ち寄れる学習の場という視点が重要であろう。そのためには図書館は学生の「通り道」に配置され、そのアプローチもできるだけ物理的、精神的なバリアを廃した構造が必要であろう。また、そのサービス内容も学習支援的なものを中心に据える必要がある。最近の情報のデジタル化とともに、学士課程教育の変化が図書館のあり方に大きな変化を求めているのである。

もうひとつは、これら施設面の改善を含めた学士課程教育を充実するためには、政府はもっと高等教育に予算を割くべきであるということである。80年代以降、アメリカでは教育改革のために投資が高められ、学生ひとり当たりの教育コストは上昇した。現在の日本における学生ひとり当たりの教育コストはアメリカのその半分に過ぎない。また、日本の高等教育への公財政支出はGDPの0.5%に過ぎず、これはOECD諸国平均の半分でしかない。教職員の増員と施設の拡充のために、政府はとくに私立大学への補助を拡大させるべきである。それをしないで個別大学や教員だけに改善を求めるのは、無責任としかいいようがない。

* 本稿は、大学改革をめぐる同僚との日常的な議論の産物である。また、本稿は新潟国際大学の2006年度共同研究（研究課題「ゼミナール指導と図書館利用の有機的関係構築をめざして」研究代表者：高橋正樹）の成果の一部を、規程にしたがい高橋が個人として公表したものである。議論の機会を与えてくれた同僚と研究の機会を提供してくれた大学に感謝したい。